



De Amézola, Gonzalo

Una segunda fase para la reforma: problemas de la enseñanza de la historia contemporánea en la educación polimodal

Serie Pedagógica

2004, no. 4-5, p. 81-112

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica editada e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Cita sugerida

De Amézola, G. (2004) Una segunda fase para la reforma: problemas de la enseñanza de la historia contemporánea en la educación polimodal. [En línea] Serie Pedagógica, (4-5). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.393/pr.393.pdf

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/)

Para ver la licencia completa en código legal, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode.>

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

UNA SEGUNDA FASE PARA LA REFORMA : PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA EN LA EDUCACIÓN POLIMODAL

Gonzalo de Amézola

1.- Las intenciones y el camino

Desde que se sancionó la Ley Federal en 1993, la educación argentina se ha visto envuelta en un proceso de reforma profundo. Entre los cambios que se están instrumentando figura la ampliación y redefinición de la enseñanza obligatoria que, como se había establecido en la década de 1880, comprendía los siete años de la escuela primaria que luego podían ser continuados en forma optativa por cinco de educación media. El nuevo trayecto considerado imprescindible por el Estado se extiende a diez años y comprende un año de educación inicial o pre-escolar y los nueve que abarca la Educación General Básica (EGB). Este nuevo ciclo se subdivide en tres niveles. El último de ellos aporta la novedad de incluir a los alumnos de lo que era el 7º grado de la antigua primaria y el 1º y 2º año de la vieja secundaria. Al finalizar la EGB, podrá optarse por varias orientaciones de Educación Polimodal, de tres años de duración.

Esta reorganización implica también una redefinición de la enseñanza de la Historia en ambos niveles. En la EGB porque nuestra disciplina se incluye en un área de ciencias sociales que abarca contenidos de geografía, economía, ciencia política, sociología, y antropología. A lo largo de la fase final del trayecto obligatorio - la EGB3 - la Historia debe presentar un panorama general del pasado desde la aparición del hombre hasta nuestros días. En el polimodal, cualquiera sea su especialidad, la disciplina recupera su especificidad y existirá un curso de historia obligatorio centrado en el período que va de la segunda mitad del siglo XVIII hasta la actualidad y que deberá abarcar el ámbito universal, americano y argentino.

Los alcances de los contenidos de ciencias sociales en los CBC de la educación polimodal promueven "...la comprensión y explicación del mundo contemporáneo a través de:

“El estudio de las sociedades en relación con los procesos de globalización y la diversidad del espacio mundial. “El análisis de los procesos históricos contemporáneos. “La aproximación de la realidad argentina contemporánea.”¹

En el bloque destinado a la historia (“Los procesos históricos contemporáneos”) se propone “...la búsqueda de una profundización del conocimiento y la reflexión sobre los procesos históricos mundiales y americanos desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta el presente.”²

El propósito de este recorte puede verse claramente en las “expectativas de logros” consignadas en los acuerdos realizados en 1998 entre las distintas jurisdicciones y el Ministerio de Cultura y Educación:

“Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en condiciones de:

Comprender la realidad contemporánea a través del estudio y comparación de diferentes procesos de industrialización y posindustrialización, del reconocimiento y la valoración crítica de diferentes tradiciones y experiencias políticas y sociales contemporáneas, del reconocimiento y análisis de los principales fenómenos y tendencias culturales del mundo contemporáneo con especial referencia a la Argentina”.

Muchas son las cuestiones que se prestan para la controversia en este nuevo nivel, que comenzará a aplicarse en 1999 en las provincias de Buenos Aires y Córdoba. Como todos sabemos, la enseñanza de la historia en la escuela está atravesada por diversos problemas como la relación de la disciplina con las demás ciencias sociales (un aspecto especialmente acuciante en la EGB), su necesaria adecuación a las nuevas tendencias psicopedagógicas y la renovación de los conceptos históricos que se transmiten en las aulas, los que no sin justicia fueron criticados durante mucho tiempo por no ofrecer variantes con los enseñados desde fines del siglo XIX.

Una renovación, por lo tanto, es necesaria pero en el mismo momento de decidirla nos encontraremos con una infinidad de problemas. De ellos me voy a referir a tres aspectos que, explícita o implícitamente, aparecen en los fragmentos transcritos de los documentos ministeriales y que están especialmente vinculados a las nuevas relaciones

¹ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Bs. As., 1997. P. 137.

² MCyE. Op. Cit. P. 143.

que se impulsan entre la historia académica y la enseñanza escolar. En primer lugar, que para entender el presente es necesario rastrear el origen directo de aquellos procesos que caracterizan al mundo actual como el desarrollo del Estado - nación y el despliegue del sistema capitalista. En segundo término, que para que los jóvenes comprendan el mundo que les ha tocado vivir, no sólo es conveniente que estudien lo contemporáneo sino - y sobre todo - que comprendan el pasado más reciente. Por último, que esta mayor conexión con lo inmediato, o con el mundo “vivido” (según el criterio de los adultos), despertaría en los alumnos un interés casi natural por la Historia.

Las páginas que siguen pretenden promover la reflexión acerca de estas cuestiones con el propósito de contribuir a un debate que supere una posición ingenua acerca del logro de esos objetivos. Con esta finalidad se intenta ilustrar con algunos ejemplos los problemas relacionados con la transposición didáctica que implica esta perspectiva innovadora que, entre otras cosas, intenta acercar la historia escolar a la historia académica, una finalidad largamente reclamada por todos aquellos que estamos implicados en el proceso educativo.

2.- El regreso de los contenidos

Una cuestión que resulta central en la transformación educativa es que para lograr sus fines, plantea la necesidad de concentrarse en unos contenidos determinados y esto, en sí mismo, es una perspectiva que marca una diferencia crucial con otros proyectos de reforma anteriores. Luego de un período relativamente prolongado en el que se sobrevaloró la importancia de las innovaciones en las metodologías para mejorar la enseñanza (reducción del verbalismo, incremento de la actividad en clase, etc.) y se brindó una atención menor a los contenidos, hoy existe un acuerdo generalizado acerca del papel fundamental que estos últimos juegan en la educación. En ese sentido, los cambios introducidos por la transformación pueden considerarse positivos. El sólo hecho de que para formular los nuevos contenidos hayan sido convocado prestigiosos historiadores³ resulta auspicioso, como también lo es la intención de acercar los problemas que preocupan hoy a los historiadores a lo que se estudia en la escuela.

Es necesario hacer dos aclaraciones acerca de la consideración de los “contenidos” y la mecánica de la reforma.

³ Los especialistas convocados para elaborar trabajos proponiendo contenidos básicos en Historia fueron Luis Alberto Romero, Fernando Devoto y Carlos Segreti. Cada uno de ellos, a su vez, recogió la opinión de otros diez colegas.

En el primer caso, que esta vuelta de los “contenidos” al centro de la escena se hace de una forma novedosa, reconsiderando en profundidad al concepto mismo. En ello ha tenido una gran importancia la difundida caracterización realizada por César Coll⁴, quien señala que los “contenidos” están compuestos tanto por “conceptos” como por “procedimientos” y “actitudes”, división que - por otra parte - se puede hacer sólo con un sentido didáctico, ya que ninguno de estos componentes puede considerarse por separado.

En el segundo, es necesario mencionar que la mecánica elegida para proponer esas reformas fue la de la concertación, una vía que presenta - en principio - varias ventajas. Como dice Juan Carlos Tedesco, la concertación “...supone reconocer al otro y negociar formas de trabajo común” y, además, “...resguarda también la posibilidad de introducir el largo plazo y los intereses generales en la definición de estrategias educativas.”⁵ Sin embargo, el camino de la negociación para lograr acuerdos con los distintos sectores involucrados en la transformación educativa (además de que sus reglas, en los hechos, no fueron respetadas por todos) llevó a una redacción final de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) donde se superponen nuevos y viejos enfoques históricos. Esto nos enfrenta a varios riesgos. Uno de ellos es que esa ambigüedad sirva para que nada (o muy poco) cambie y se continúe con una disciplina escolar irrelevante, aburrida y que a nadie interese fuera de las paredes de la escuela. Por otra parte, aunque se habla de “contenidos” en un sentido amplio, en la práctica normalmente son únicamente los conceptuales los que ocupan el centro de atención de los docentes.

Un resultado posible de la combinación de ambos fenómenos es que esta historia contemporánea que se propone como renovada para el polimodal se transforme simplemente en una nueva enumeración de acontecimientos sobre los últimos dos siglos del pasado de la humanidad, con su consiguiente falta de utilidad acerca de los propósitos declarados. La idea de la Historia como narración lineal y cronológica de hechos fundamentalmente político-institucionales y militares, la identificación con la épica y la psicología de los grandes hombres y la consiguiente ignorancia de la sociedad en el pasado, configuran una visión de la Historia tradicional como conciencia generalizada difícil de erradicar. Y esto, no solamente por el peso muerto de la historia escolar, sino también por la creciente complejidad de la disciplina.

Otra pregunta sería pertinente acerca del predominio de lo contemporáneo en los nuevos planes de estudio, y es si experiencias similares se pueden verificar en otros

⁴ Cfr. Coll, César. *Psicología y currículum*. Barcelona, Laia, 1987.

⁵ Tedesco, Juan Carlos. *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya, 1995. P. 185.

casos. Los actuales programas europeos se ocupan de esos contenidos en la mayor parte de los países, especialmente en las clases del nivel superior (16 - 18 años). Francia y Alemania presentan los currícula más preocupados por lo contemporáneo. También España puede ubicarse dentro de este grupo. En el extremo opuesto está Italia, donde predominan los contenidos vinculados al pasado lejano, especialmente volcados a lo cultural y lo político. En América Latina, países como México, Cuba y República Dominicana destinan un 70% de sus programas a la historia contemporánea.⁶

Pero este vuelco a lo contemporáneo y el propósito de acercar los problemas de los que se ocupan los historiadores a la escuela presenta dificultades. En los Contenidos Básicos de la Educación Polimodal, la síntesis explicativa del bloque dedicado a la Historia termina diciendo: “En el estudio de las diferentes dimensiones - económica, política, social o cultural - que abordan los contenidos propuestos en este bloque, se enfatizará la aproximación de los estudiantes a diferentes perspectivas teóricas y se focalizará en la historia de las ideas a través de la lectura de textos seleccionados de autores significativos. La selección de autores se realizará teniendo en cuenta una equilibrada presentación de diversas corrientes de pensamiento y contextos históricos, tanto a nivel mundial como americano, adecuada al nivel de los estudiantes.”⁷ Sin embargo, estos propósitos no son fáciles de llevar a la práctica. Veamos un ejemplo significativo de esta complejización de los contenidos que debieran enseñarse en el polimodal, relacionado con la industrialización británica, que es considerada como el punto de partida de los procesos económicos que desembocan en el mundo actual en los nuevos planes.

3.- Un ejemplo de las dificultades: apuntes sobre la historia de la historia de la revolución industrial británica.

Pocos fenómenos fueron tan investigados y tan apasionadamente discutidos como la industrialización británica y esto en buena medida se debió a que los historiadores esperaban encontrar en su estudio (como se pretende también en el programa del polimodal) las claves para entender el presente y actuar sobre él.

Dentro de las cuestiones que se discutieron largo tiempo estuvo el tema de si era posible hablar de “revolución” cuando se trataran las transformaciones económicas y sociales que por lo general se ubicaban a fines del siglo XVIII o si, por el contrario, era

⁶ Cfr. González Muñoz, María Carmen. *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid, OEI/Marcial Pons, 1996. Pp. 227-229.

⁷ MCyE. Op. Cit. P. 144.

más razonable hablar de una “evolución” porque era imposible establecer un corte nítido, debido a que todo cambio nos remite a un antecedente que impide establecer discontinuidades. En los años '30, por ejemplo, J. U. Nef había estudiado la siderurgia en Gran Bretaña y había llegado a la conclusión de que si bien desde el punto de vista tecnológico era evidente lo rudimentario de la explotación, desde la perspectiva de la organización de la empresa podían distinguirse con nitidez rasgos capitalistas. La otra cuestión que se discutió largo tiempo fue si valía la pena estudiar la industrialización británica con el propósito de que los ejemplos exitosos de industrializaciones pasadas, especialmente en el caso británico, podían rastrearse los indicios de las vías a tomar para que los países atrasados del siglo XX salieran de la pobreza. Alrededor de 1950, la balanza se inclinó indudablemente en favor del concepto de “revolución”, del corte drástico con el pasado y, además, se multiplicaron los estudios encaminados a rastrear en lo que había ocurrido en Inglaterra las pistas para actuar en el presente.

El estudio inicial de la serie de los que se ocupan de los orígenes de la industrialización para descubrir la fórmula del desarrollo económico se remonta al fin de la Segunda Guerra Mundial. Un notable historiador inglés de la época, T.S. Ashton, escribió un pequeño libro - titulado *La Revolución Industrial* - que tuvo un gran éxito. En él, refiriéndose a los terribles problemas que enfrentaban los habitantes de India y de China, decía: “Esos asiáticos niveles y esos horrores producidos por la falta de mecanización, son el sino de aquellos pueblos que aumentan su número sin pasar a través de una Revolución industrial”.⁸ La solución para los países pobres estaba a la vista: realizar un esfuerzo para industrializarse. En los años siguientes, desde mediados de los '50 hasta principios de los '70, el optimismo sobre la revolución industrial creció a la par de que la economía europea prosperaba. En 1969, D. S. Landes publicaba un libro que hizo época sobre los efectos del cambio tecnológico en la modernización de la sociedad, cuyo título en inglés era *Unbound Prometheus*, o sea, “Prometeo desencadenado”, haciendo referencia al dios del fuego que en la mitología clásica era quien había iniciado la primera civilización. En un pasaje de ese libro, Landes afirma que con la Revolución Industrial “...las economías europeas parecían haber aprendido el secreto del crecimiento y la prosperidad eternas.”⁹

Es en este período donde cobra vigor la idea de que estudiar la industrialización británica es un camino apropiado para construir un modelo similar que permita el desarrollo de los países pobres. El autor que mayor influencia tuvo en ese propósito fue

⁸ Ashton, T. S. *La revolución industrial*. México, FCE, 1970. P. 167 (Primera edición de 1948).

⁹ Citado por Cannadine, David. “The present and the past in the english industrial revolution”, en *Past and Present* N° 103. Existe versión castellana de la obra de Landes: *Progreso tecnológico y revolución industrial*. Madrid, tecnos, 1979.

W. W. Rostow, quien escribió *Las etapas del desarrollo económico*, que apareció en español en 1961. Allí consideraba que había tres etapas que se debían cumplir en el camino a la industrialización, a partir del estudio del caso británico. La primera de ellas duraba cien años o más y durante ese período se lograban las condiciones políticas, técnicas y sociales que hacían posible el paso de una economía predominantemente agraria a una economía industrial. El segundo período duraba unos treinta años y durante ella se duplicaba la tasa de inversión de capital y se avanzaba en las técnicas de producción. Esta etapa era la del “despegue” (comparando al país analizado con un avión) y luego de ella venía la última: la del “crecimiento autosostenido”. Esta no era otra cosa que el “pleno vuelo” de la economía donde, pese a que había fluctuaciones, se mantenía una tasa de ahorro alta y se explotaban las potencialidades productivas. Al lograr entrar en esta etapa, la industrialización se había conseguido.¹⁰

La influencia política que tuvieron estas ideas fue inmensa. Rostow se convirtió en un influyente personaje y la “Alianza para el Progreso”, un programa de cooperación internacional promovido por el presidente de los EE. UU., John F. Kennedy, se basó en sus ideas. Los políticos argentinos no estuvieron apartados de esta influencia y Rostow visitó dos veces la Argentina en la década del '60. Dentro de sus seguidores locales se destacó Guido Di Tella que escribió junto con M. Zymelman un libro titulado *Las etapas del desarrollo económico argentino*, en el que adaptaba las ideas de Rostow a la historia económica de nuestro país, lo que exponía abiertamente. Estos autores decían que: “El esquema de clasificación por etapas empleado en nuestro trabajo es la consecuencia de un primer intento de utilizar la clasificación desarrollada por W.W. Rostow...”¹¹

Entre los años '60 y '70 se produjo una gran controversia acerca de la posibilidad de que fuera sensato hacer de la industrialización británica un modelo universal que pudiera aplicarse en cualquier lugar y en cualquier época. Muchos fueron los que se opusieron a esa pretensión. Entre ellos estaba Eric Hobsbawm, para quien las características del caso inglés eran irrepetibles. El crecimiento británico se explicaba por las disparidades del desarrollo de las naciones europeas en el siglo XVIII y la ubicación de Gran Bretaña dentro del sector más avanzado. Por otro lado, porque el gobierno había incorporado permanentemente mercados con su política de expansión colonial.¹²

En términos generales, la principal crítica al modelo de Rostow es que da como un hecho que todos los países atraviesen las mismas etapas de desarrollo. Al ser general, su teoría no puede explicar la experiencia propia de los países que analiza. El

¹⁰ Cfr. Rostow, W. W. *Las etapas del crecimiento económico. Un manifiesto no comunista*. México, FCE, 1961.

¹¹ Di Tella, G. y Zymelman, M. *Las etapas del desarrollo económico argentino*. Bs. As., Paidós, 1973. P. 30, nota al pie.

¹² Cfr. Hobsbawm, Eric. *Industria e Imperio*. Barcelona, Ariel, 1977. Cap. 2.

caso británico fue el primero y por lo tanto único. Todas las industrializaciones posteriores tenían un modelo y poderosos competidores.

Del rechazo a Rostow, surgieron reacciones que se convirtieron en verdaderos contramodelos al ejemplo anterior. Alexander Gerschenkron creó la teoría del atraso relativo. Afirmaba que el proceso de desarrollo de un país de industrialización tardía sería necesariamente distinto, debido a su atraso, del experimentado por el país más desarrollado. Para Gerschenkron, el país de industrialización tardía tendrá las siguientes características: un rápido e intenso crecimiento de la producción industrial; un predominio de la producción de bienes de capital sobre la producción de bienes de consumo; un predominio de empresas y fábricas de gran tamaño; una dependencia de la tecnología y la financiación exterior; importancia del Estado como promotor del desarrollo industrial; crecimiento de los movimientos ideológicos favorecedores del proceso industrializador y escasa importancia de la agricultura.¹³ También estas ideas tuvieron influencia en nuestro país en los primeros años de la década del '70.

Pero para esa época el clima de ideas comienza a cambiar, paralelamente a la crisis del petróleo, el estancamiento económico y la inflación que parecen terminar definitivamente con la confianza en el crecimiento económico sin límites y la prosperidad inevitable, aun para los más pobres. “Un importante punto de giro se produjo en la economía mundial y, verdaderamente, en la civilización industrial en la primera mitad de los años ‘70”, decía Rostow en 1978 y agregaba: “Las expectativas sobre el futuro se convirtieron en inciertas.”¹⁴

En este ambiente, la visión de la historia sobre la Revolución Industrial británica (y, aún más, sobre la industrialización en general) varía. Del énfasis sobre lo mucho que había cambiado se pasa a hablar de lo débil y lo insuficiente de las transformaciones y, sobre todo, se desdibuja la idea de ruptura de la continuidad histórica. En este marco, el concepto de “protoindustrialización”, (introducido por Mendels en 1972) se abre paso en la segunda mitad de los 70 y a lo largo de los '80. La “protoindustrialización” subraya la idea de continuidad, habla de una “industrialización antes de la industrialización”, de simbiosis entre la máquina y el trabajo humano (la mano de obra artesanal sería más un complemento de la máquina y no su rival condenada a desaparecer) y se generaliza la idea de la base rural de la industria inglesa. El mismo D. Landes pasa a principios de los '80 de la visión de la Revolución Industrial como un antes y un después en la historia de la humanidad a una posición cautelosa y a la defensiva: “Hicieron falta siglos de

¹³ Para el desarrollo del modelo de Gerschenkron, cfr. *El atraso económico en la perspectiva histórica*. Barcelona, Ariel, 1968 y (especialmente) *Atraso económico e industrialización*. Barcelona, Ariel, 1970.

¹⁴ Citado por Cannadine, D. Op. Cit.

preparación – un desarrollo de la ciencia y la demanda - antes de que esta ruptura pudiera producirse. Y cuando ocurrió no se hizo en todas partes en manera global sino gradualmente, selectivamente, aunque irresistiblemente.” El largo plazo, la continuidad, la interpenetración desplazaron al enfrentamiento, la discontinuidad, el corto plazo.”¹⁵

Un autor que da una explicación del caso británico y que expone buena parte de estos argumentos es Maxine Berg. En *La era de las manufacturas 1700 - 1820*, Berg trata de demostrar que el crecimiento industrial británico no estuvo limitado a los últimos veinticinco años del siglo XVIII sino que se produjo a lo largo de todo el siglo y que ese desarrollo no se limitó al algodón y al hierro porque que alcanzó también a las industrias tradicionales. Berg agrega que el cambio en las técnicas comenzó temprano, se propagó por toda la industria y no se limitó a la mecanización, Además, dice que deben tenerse en cuenta la creación de nuevas técnicas manuales y de técnicas que combinaban la máquina con la mano de obra humana. Por último, que la industrialización se explica básicamente por la organización del trabajo y que la descentralización y los talleres ampliados eran también nuevas modalidades de organizar la producción. Estas formas no estaban necesariamente enfrentadas a la fábrica sino que resultaban complementarias y cualquier combinación entre unas y otras podía ser rentable.¹⁶

Dos años después aparece un libro de E. A. Wrigley en cuyo título están las claves de su propuesta: *Cambio, continuidad y azar*. Para este autor, la industrialización se produce por la confluencia de dos economías paralelas: una de base tradicional (una “economía orgánica avanzada”) y otra de base moderna (“sustentada en fuentes energéticas minerales”). Ambas se combinan dando lugar a la industrialización, pero este encuentro no es necesario sino fortuito (casual y no causal). La primera avanzaba hacia el capitalismo pero sin la segunda (dice criticando a los defensores de la “protoindustrialización”) la Revolución Industrial no se hubiera producido nunca. Conocer la existencia de estos dos elementos que se combinan para precipitar la industrialización permite descartar la ilusión de que la Revolución Industrial fue resultado de un proceso lineal y simple, lo que ha llevado a múltiples confusiones, dice el autor.

Wrigley llama la atención sobre la necesidad de volver a ocuparse de estas transformaciones, como ocurría hasta la década de los '70, y dice: “Mi objetivo es reavivar el interés por unos hechos que dieron lugar a un mundo de grandes ciudades y zonas rurales industrializadas; un mundo que ya no sigue los ritmos del sol y de las estaciones; un mundo en el que las riquezas de los hombres dependen en gran medida

¹⁵ Landes, David S. “Revolución industrial y proceso de industrialización”, en Mathias, P. y otros. *La revolución industrial*. Barcelona, Crítica, 1988. P. 384.

¹⁶ Cfr. Berg, Maxine. *La era de las manufacturas, 1700 - 1820*. Barcelona, Crítica, 1987. Primera edición en inglés: 1985.

de la gestión que hagan de su economía y no de los caprichos del tiempo y las cosechas; un mundo en que la pobreza se ha convertido más en un estado discrecional que en un reflejo de las necesarias limitaciones de las capacidades productivas humanas..."¹⁷ Sin embargo, la cantidad e importancia de los estudios sobre el tema ha venido disminuyendo y la pasión por estudiar la industrialización inglesa parece haberse ido apagando en este mundo "posindustrial", donde un crecimiento económico análogo no parece fácil que se repita.

¿Cómo transmitir en la escuela este debate, donde la interpenetración entre la historia y la economía es completa? ¿Qué posición o posiciones elegir en la discusión desde el punto de vista de su utilidad didáctica, cuando están atravesadas por las muy diversas posturas ideológicas de los autores e influidas por las distintas problemáticas de la época en que fueron escritas? ¿Cuál es la explicación de enfoques tan diversos en los diferentes historiadores y, aún, de un mismo autor en dos momentos distintos? Un resultado no querido podría ser que, pretendiendo complejizar el tema, se comunique sin quererlo un relativismo que aliente en los alumnos la idea de que cualquier afirmación da lo mismo porque todo es opinable. ¿Cómo transmitir, entonces, el potencial explicativo de la historia para comprender el mundo en el que les ha tocado vivir a los jóvenes?

La ingenuidad de la creencia de que el reemplazo de unos contenidos rudimentarios por otros más sofisticados cambia por su simple enunciado la utilidad y el interés que nuestra disciplina tiene para los alumnos ha sido advertido muchas veces. Como decía Josep Fontana hace algunos años, los profesores "...hemos comenzado a descubrir que aquello que esperábamos iba a ser acogido como una ayuda para entender el mundo, lo reciben los estudiantes más jóvenes como una parte más de la salmodia académica, menos interesante que la botánica o la geología, que por lo menos sirven para conocer las hierbas y las piedras. Ello ha puesto en evidencia que nuestros esquemas - donde los modos de producción venían a reemplazar a las dinastías - no se ajustaban a las demandas reales de estos jóvenes, porque no servían como punto de partida de una alternativa válida para ellos."¹⁸

Desplazar la rémora de la vieja Historia y ocuparse de los conocimientos sustantivos del área es, en nuestra perspectiva, preponderante para la enseñanza escolar. Pero esto, a su vez, no es una tarea simple, tal como decíamos en un artículo de 1992.¹⁹

¹⁷ Wrigley, E. A. *Cambio, continuidad y azar. Carácter de la revolución industrial inglesa*. Barcelona, Crítica, 1993. P. 15.

¹⁸ Fontana, Josep. *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona, Crítica/Grijalbo, 1982. P. 248.

¹⁹ Amézola, Gonzalo de y Barletta, Ana María. "Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de historia y vuelta al secundario", en *Entrepasados* N°2, 1992.

En primer lugar, porque la Historia ha ido transformándose en el siglo XX a partir de la apropiación de conceptos y técnicas provenientes de otros campos de conocimiento afines. Esta asimilación de elementos teórico-metodológicos que la convierten en una actividad especializada, también la han situado en una comunidad científica más amplia en la cual los límites en las disciplinas que se ocupan de lo social se desdibujan. Como "disciplina bulímica" (tal como la define Michel Vovelle), se ha ido anexando campos de conocimiento, vocabulario y problemáticas. Esto ha redundado en una gran transformación de sus categorías de análisis que ha llevado a un enriquecimiento de la historiografía por la inclusión de nuevos sujetos, de nuevos temas y nuevos enfoques.

En segundo término, porque el contacto de la Historia con las ciencias sociales y su participación junto a éstas en los grandes debates teóricos del siglo ha provocado que como los sociólogos, los antropólogos, los economistas, también los historiadores se volvieran marxistas, weberianos, estructuralistas, neomalthusianos, funcionalistas... De esas dos consideraciones, por un lado la complejización de los contenidos propios del saber histórico y la consiguiente especialización y, por otro, la inclusión del punto de vista desde el que se parte para el análisis del pasado, proviene la dificultad de ofrecer una Historia alternativa como versión renovada y, a la vez, definitiva de la Historia.

El problema es, entonces, ¿cómo hacemos para transmitir un conocimiento que al ir complejizando y profundizando sus propias versiones nos dificulta las posibilidades de su propia transmisión? ¿Podemos hablar de un patrimonio común de contenidos que pueda ser estudiado en la escuela? ¿Desde dónde encarar la interdisciplinariedad en esta disciplina imbricada con el conjunto de las ciencias sociales?

4.- La "utilidad pública" de la historia: los nazis y la *historikerstreit*

Entre las novedades aportadas por la reforma se encuentra también el propósito de que la una mayor dosis de historia cercana permita a los alumnos comprender mejor el mundo en el que les ha tocado vivir. Por otra parte, desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje, se supone que una temática vinculada más estrechamente con la vida cotidiana de los jóvenes permitiría simultáneamente desarrollar un mayor interés de su parte en el estudio de una materia en la que lograr al menos su atención resulta cada vez más difícil. Lo reciente, además, sería especialmente apropiado para atender a otra cuestión considerada entre los objetivos explícitos de la transformación educativa: la formación del ciudadano.

Como en otros aspectos, también en este las innovaciones abrieron una discusión apasionada. Para los contradictores de la posición oficial, la importancia de la historia lejana no debe subestimarse por el fuerte condicionamiento que ese pasado remoto ha dejado en nuestras sociedades (por ejemplo, ¿puede entenderse el presente de América Latina sin conocer su pasado colonial?) y también porque lo muy cercano en el tiempo impide que una distancia conveniente del presente permita una perspectiva lo suficientemente amplia como para evitar que la historia enseñada se convierta en la mera transmisión de una burda ideología. Por otra parte, dicen los disconformes, si lo que se quiere explicar es el presente, sería preferible recurrir a otras ciencias sociales mejor preparadas para hacer diagnósticos sobre lo actual, como la sociología, la ciencia política o la economía.

Vinculado especialmente con el problema de la formación del ciudadano un aspecto adicional cobra importancia en lo referido a la enseñanza de la historia reciente: el llamado “uso público de la historia”.

Acerca de esta cuestión, uno de los mejores ejemplos es la polémica desarrollada en Alemania entre 1986 y 1989: la llamada *Historikerstreit* (Controversia de los historiadores), desatada en torno a una revisión del significado del nazismo. En el caso alemán, el mismo marco de la democracia posbélica descansaba sobre cierto consenso mínimo acerca del pasado: precisamente, que el nacionalismo y antiliberalismo alemanes fueron responsables no menores de 1933. Se pone en juego la problemática relación entre *conciencia histórica* y *autocomprensión actual*.

Pero hacia 1986, dos posiciones complementarias promovieron una nueva valoración en torno a la Alemania nazi. Por una parte, Ernst Nolte propuso que el genocidio no era un crimen excepcional en la historia, sino que había sido precedido por las matanzas de Stalin en la Unión Soviética en la década del 30, que no sólo habían antecedido al Holocausto sino que también lo habían causado. La proposición fundamental de Nolte es que, cuando se observa la época del fascismo, no debe considerarse al Tercer Reich como un fenómeno aislado, sino que debe ser relacionado a la Revolución Rusa como su pre – condición más importante: “...la relación entre Hitler con el comunismo, caracterizada por el miedo y el odio, de hecho rigió los criterios y la ideología de aquel, que sólo expresaba con términos particularmente intensos los sentimientos de un gran número de contemporáneos suyos, alemanes y extranjeros, y que estas opiniones y temores no sólo resultaban claros, sino que en gran medida eran

comprensibles y hasta cierto punto, incluso justificados.”²⁰ Más adelante dice: “La intensidad de la resistencia provocada por la tesis de que el archipiélago de Gulag fue anterior a Auschwitz y de que entre ambos existía un nexo causal sólo puede explicarse por motivos políticos...”²¹

Esta postura se complementa con la revalorización de la acción de las fuerzas armadas alemanas en el frente oriental en 1944, deteniendo el avance del Ejército Rojo, manteniendo al mismo tiempo las condiciones de genocidio ya que Himmler ordenó acelerar los envenenamientos con gas cuando se conoció la derrota de Stalingrado. Hillgruber rescata la acción de la Wehrmacht que con su accionar detenía la marea comunista con su secuela de muertes y violaciones, desentendiéndose de lo que ocurría en los campos de concentración como consecuencia de esa resistencia.

Los vaivenes de la controversia también estuvieron relacionados con la situación política. Si bien la impugnación de los argumentos revisionistas promovida por Jürgen Habermas y por un grupo numeroso de importantes historiadores parecía haber terminado con el triunfo de estos últimos en 1988, la caída del Muro de Berlín y el nuevo florecimiento del espíritu conservador volvió a poner a los revisionistas sobre el tapete. Esta polémica tiene interés para nosotros desde dos puntos de vista.

Primero, porque la *Historikerstreit* subraya la importancia de nuestra disciplina, independientemente de las explicaciones provenientes de las otras ciencias sociales, en las formas de comprensión del mundo en que vivimos. Por otra parte, por la similitud del caso alemán con la Argentina del Proceso: “también se sostiene sobre el nazismo como sucede con nuestra historia reciente que ‘nadie sabía nada’, ‘no se podía hacer otra cosa’, ‘algo habrán hecho’, ‘todos tuvimos responsabilidad’, o ‘fue culpa del demonio’...”²²

Pero, más allá de estas similitudes generales, ¿es el único caso donde se plantea este problema, que debiera hacernos reflexionar sobre el empleo de las “novedades” en la ciencia histórica que deben ser una de nuestras preocupaciones en la escuela?

5.- Otro ejemplo para la polémica: el caso de los represores maltratados

Veamos un ejemplo vinculado a la Argentina, caso sobre el cual el Ministerio recomienda que se haga una especial referencia. A mediados de 1997 apareció un libro sobre las relaciones entre el partido radical y los militares en el período 1955 - 1983 que plantea

²⁰ Nolte, Ernst. *La guerra civil europea, 1917 - 1945*. México, FCE, 1994. P. 22.

²¹ Nolte, E. Op. Cit. P. 493.

²² Cfr. Acha, José Omar. “El pasado que no pasa: la *Historikerstreit* y algunos problemas actuales de la historiografía”, en *Entrepasados* N°9, 1995.

algunos puntos de vista que resultan interesantes en relación a esta problemática.²³ Su autor, Hugh Simon es un diplomático norteamericano que estuvo destinado en nuestro país entre 1991 y 1994 y que aprovechó este lapso para realizar su tesis doctoral sobre ese tema en la Universidad de Belgrano. La hipótesis de Simon es que, habiendo surgido el radicalismo en estrecha vinculación con los hombres de armas y mantenido por buena parte de su historia relaciones armoniosas con ellos, el distanciamiento en tiempos de Alfonsín es resultado de un malentendido pasajero que se solucionará con el mero transcurso del tiempo. Dice al final del libro: “A medida que pasen los años, es probable que los militares argentinos se sientan aún más cómodos en su rol de fuerza profesional al servicio de los intereses políticos nacionales... Por su parte, los radicales tal vez se acostumbren a ver a los militares en el papel que les corresponde y se preparen mejor para responder a las necesidades militares y de defensa... La Unión Cívica Radical y las Fuerzas Armadas argentinas están compuestas de hombres y mujeres que tienen ideas claras sobre cómo su país debe ser gobernado y protegido. Confío que puedan trabajar juntos para lograr ese objetivo.”²⁴ En conclusión, una armonía perdida por un equívoco que será naturalmente restaurada, según lo que expresa el autor.

Pero el verdadero problema para la utilización de este libro en la escuela está en otra parte.

Simon explica la caída en desgracia de los militares por la guerra sucia y la derrota en Malvinas. Acerca de lo primero dice: “Aunque la tortura no había sido ordenada explícitamente por los militares, su uso fue tolerado y hasta alentado dentro de algunos grupos operacionales pequeños.”²⁵ En realidad, es la derrota en la guerra la que precipita el desbande: “En la Argentina, la situación se presentaba distinta que en otros países de Latinoamérica, donde los gobiernos militares hicieron la transición a la democracia con un arreglo que contemplaba alguna protección sobre los actos que se habían realizado con anterioridad.”²⁶ Estos actos, por otro lado, han sido exagerados: “Las organizaciones de derechos humanos reclamaban que casi 30.000 personas habían muerto como resultado de la represión...” La CONADEP “...estimó el número de muertos en 9.000. Algunos oficiales militares tienden a considerar el total en 6.000, subrayando la dificultad de separar la superposición de un doble o hasta un triple conteo, Según algunos

²³ Simon, Hugh V. *Radicales y militares 1955 - 1983. (desde una relación familiar hasta el divorcio)*. Bs. As., Editorial Centro de Estudios para la Nueva Mayoría, 1997.

²⁴ Simon, H. Op. Cit. P. 134.

²⁵ Simon, H. Op. Cit. P. 123.

²⁶ Simon, H. Op. Cit. P. 123.

expertos, de estas 6.000 personas, tal vez entre el 10 y el 15 por ciento fueron inocentes o personas con nombres falsos.”²⁷

La conclusión es de imaginar: “Es muy fácil descalificar a los ‘militares’ como una banda de marionetas ansiosas por el poder, moviéndose al ritmo de los sables y concentrados noche y día en la idea de desestabilizar la democracia. Existe un peligro mayor para el caso del último gobierno militar: el de etiquetar a los militares como una institución plagada de torturadores y sádicos, cuyo objetivo fue el de aterrorizar a los civiles. Esta fue la falsa imagen que se le dio a los militares argentinos durante los años 80 en la Argentina y, por cierto, en la mayor parte del mundo occidental.”²⁸

Amparándose en los defectos de la exageración, la finalidad del autor (que en todo el libro hace propio el punto de vista militar de manera ingenua) es exculpatoria. Pero, ¿debemos indultar nuevamente a los militares del Proceso, ahora borrando sus crímenes de la memoria colectiva? Esto puede relacionarse sin esfuerzo con la *Historikerstreit*, que es en realidad más política que historiográfica y concierne principalmente al modo en que la comprensión de la historia da forma al discurso popular contemporáneo. Y este es un tema esencial de la enseñanza de la historia escolar y lo que se pone en juego (tal vez en forma poco evidente) en *Radicales y militares....* Sin embargo, las argumentaciones aparentemente asépticas de Simon son más eficaces para justificar a la dictadura que cualquier panfleto en su favor.

6.- Del interés de los alumnos

En un artículo aparecido en el diario *Clarín* el 8 de junio de 1997 dedicado los problemas sobre el conocimiento científico de la historia argentina en los años ‘70, se dedican algunas líneas para que algunos profesores secundarios den a conocer su opinión sobre este problema en la escuela. En términos generales, se da a entender que existe un natural interés de los alumnos por la Historia, que inconscientemente la considerarían importante para entender el presente pero que, paradójicamente, la historia escolar no se ha hecho responsable de esa inquietud. Uno de estos docentes dice: “... lo que los alumnos preguntan tiene que ver con lo que no se quiere que se les responda: del Proceso y de los militares, pero también de la miseria en la que vivimos y otras realidades que atraviesan el conjunto de la historia humana: la esclavitud, la explotación feudal. Es decir, de lo que podemos cambiar. Los jóvenes intuyen lo que todos intuimos: tras la

²⁷ Simon, H. Op. Cit. P. 124.

²⁸ Simon, H. Op. Cit. P. 129.

apacible página del 'manual' se esconde el secreto más terrible, el que explicaría lo que, a falta de poder entender, el profesor obliga a memorizar.”

Aunque la propuesta editorial merece un tratamiento menos prejuicioso y más atento, es imposible no coincidir en la necesidad de promover la reflexión en vez de la simple memorización. Uno de los propósitos de la enseñanza de la historia es lograr el desarrollo de una visión racional y crítica del pasado para explicar el presente o, como la llaman los pedagogos alemanes, la formación de la conciencia histórica,²⁹ refiriéndose a la influencia de la configuración que cada persona tiene del pasado en sus actitudes y acciones presentes.

Sin embargo, que esta relación alcance sus manifestaciones más complejas está dificultada - los docentes lo sabemos - por una brecha invisible. En *Historia del siglo XX*, Eric Hobsbawm plantea el caso de esta manera: "La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven."³⁰

Más adelante, Hobsbawm introduce otro concepto muy sugestivo acerca de cómo para las personas de más edad y otra formación, "el pasado es indestructible... porque el pasado forma parte del entramado de nuestra vida..." "Para el autor del presente libro", dice, "el 30 de enero de 1933 no es una fecha arbitraria en la que Hitler accedió al cargo de canciller en Alemania, sino una tarde de invierno en Berlín en que un joven de quince años, acompañado de su hermana pequeña, recorría el camino que le conducía desde su escuela en Wilmersdorf, hacia su casa en Halensee, y que en un punto cualquiera del trayecto leyó el titular de la noticia. Todavía lo veo como en un sueño"³¹

Esta doble cuestión del "presente permanente" de los jóvenes y el "pasado indestructible" de los adultos tiene implicancias didácticas cuando tenemos que explicar a nuestros alumnos temas que para nosotros siguen de alguna manera abiertos y, para ellos son de una existencia casi tan brumosa como la Querella de las Investiduras. En una conferencia de 1993, el mismo autor había dicho: "Cuando les digo a mis alumnos norteamericanos que recuerdo el día en Berlín en que Hitler se convirtió en canciller de Alemania me miran como si acabara de decirles que estaba presente en el Ford's

²⁹ Cfr. Rüssen, Jörn. "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral.", en *Propuesta Educativa* N°7, 1992.

³⁰ Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX*. Barcelona, Crítica, 1995. P. 13.

³¹ Hobsbawm, E. Op. Cit. P. 14.

Theatre cuando Lincoln fue asesinado en 1865. Para ellos ambos acontecimientos son igualmente prehistóricos.”³² Algo muy similar comenta Primo Levi, que durante años recorrió las escuelas de italianas para hablar acerca de los campos de concentración, de los que había sido una de sus víctimas. Refiriéndose a la primera de las obras que dedicó al tema, dice: “*Si esto es un hombre* es muy leído en Italia porque existe una edición escolar anotada. Es un libro de texto, vaya... Debo decir que cada año se venden entre diez y quince mil ejemplares en las clases, y a menudo me invitan a comentar este libro. Y advierto con frecuencia también en las cartas que recibo - y recibo muchas - conmoción, incluso participación, pero como si se tratase de un suceso que ya no nos concierne, que no pertenece a Europa, a nuestro siglo, como los hechos, qué se yo, de la Guerra de Independencia americana.”³³

Este abismo invisible entre profesores y alumnos es una de las barreras más difíciles de superar cuando nos ocupamos de la historia argentina reciente. El 25 de mayo de 1973, el 24 de marzo del '76, el 2 de abril del 82 son fechas muy presentes para los unos y de escasa o ninguna significación para los otros. Perón, Lanusse y Videla son figuras que se pierden en la noche de los tiempos y la perspectiva desde la que queremos transmitir esos fragmentos del pasado que nos involucra muchas veces es intransferible. Enfatizar no parece una vía aconsejable. Por el contrario, es necesario que la palabra justa reemplace a los adjetivos evitando que el tema se transforme en una “película de terror” que provoque fenómenos tales como la provocativa adopción de los símbolos nazis mediante la cual grupos como el de los *punks* querían demostrar su rechazo hacia la sociedad de consumo.

7.- Enseñar historia contemporánea: una necesidad con múltiples dificultades

Durante mucho tiempo se hizo hincapié en el cambio de los contenidos en un sentido restrictivo, o sea identificándolos sólo con hechos y conceptos, no incluyéndose en ellos a las habilidades y estrategias para resolver problemas, seleccionar información o utilizar los conocimientos disponibles para afrontar situaciones nuevas o inesperadas, trabajar en equipo, actuar solidariamente, respetar y valorizar el trabajo de los demás, no discriminar a las personas, etc. En la definición del concepto planteada por Coll y adoptado desde los inicios de la transformación educativa se considera, en cambio, como "contenido" a todo aquello que requiera ayuda pedagógica del profesor.

³² Hobsbawm, Eric. “El presente como historia” en *Sobre la historia*. Barcelona, Crítica, 1998. P. 232.

³³ Levi, Primo. *Entrevistas y conversaciones*. Baecelona, Península, 1998. P. 190.

El mérito reconocido a esta definición amplia es que hace explícita su variada composición, que en los aspectos procedimentales y actitudinales eran ignorados por los docentes y que los alumnos debían, por lo tanto, aprender por sí mismos.

Lo referido a los procedimientos es un aspecto clave, porque no sólo se consideran las conclusiones a las que llega la historia sino también los caminos por los que arriba a ellos. Cuando hablamos de procedimientos (y aquí sólo hablamos del campo escolar) se ponen en juego dos esferas: el marco metodológico, un campo más acotado y específico donde pueden inscribirse técnicas como dibujar mapas, interpretar gráficos o estadísticas, trabajar con fuentes, etc., y el marco epistemológico, un nivel mayor de abstracción compuesto por el conjunto de ideas que forman los supuestos con los cuales se desarrolla el acto del conocimiento y que da un sentido a esas técnicas.

Los docentes, implícita o explícitamente, acudimos a una idea determinada acerca del sujeto que conoce y el objeto a conocer para arribar a nuestras conclusiones y estas distintas posturas se manifiestan invariablemente en el aula. Silvia Finocchio³⁴ ha resumido las diversas actitudes observadas en el aula en tres concepciones del saber. La primera es la positivista o sea una perspectiva *empirista*, en la que se percibe al conocimiento como una copia, un simple reflejo de lo que es el mundo. Una segunda antipositivista o *idealista*, que reacciona contra la primera pero que en los hechos no presenta muchas variantes en la escuela. Y que resulta ser una especie de mayéutica. En ella los estímulos externos simplemente actúan como disparadores para que el sujeto arribe a lo que en forma inconsciente ya sabe. Por último, una concepción *hipotético-deductivista*, que supone la existencia de un mundo externo y de un sujeto que con sus hipótesis traza una explicación posible de ese mundo. Estas aproximaciones a la verdad son siempre provisorias ya que una hipótesis nueva, mejor, más completa, que considere elementos más variados, desplazará a la anterior.

En estas últimas explicaciones, aquellas que indudablemente están vinculadas con los nuevos enfoques en las ciencias sociales, debemos centrarnos para comprender la vasta red de relaciones que implica la enseñanza de una Historia renovada, en la que la posición del docente acerca del conocimiento cumple un papel determinante.

Así, desde el marco epistemológico debe definirse, por una parte, un marco metodológico que trace para el aula un camino análogo al del método científico, que oriente a los alumnos para que se planteen problemas y los ayude en la búsqueda de

³⁴ Cfr. Finocchio, Silvia. *Enseñar ciencias sociales*. Bs. As., Troquel, 1993. Cap. IV.

vías para resolverlos. En caso contrario, el trabajo con documentos, mapas, gráficos, etc. se verá reducido a lograr que las clases sean menos aburridas.

Por otra, lo epistemológico juega un papel decisivo en la determinación de qué tipo de contenidos conceptuales deben privilegiarse. Estos contenidos pueden subdividirse a grosso modo en *hechos* (a conocerse por todo o nada en forma memorística) y *conceptos propiamente dichos* (abstracciones que liberan de lo particular y que son imprescindibles para interpretar y conectar acontecimientos). Los docentes vinculados con las nuevas tendencias de las ciencias sociales (sin olvidarse de la enseñanza de los hechos básicos) tenderán, sin duda, a brindar mayor importancia en sus prácticas a los segundos.

Finalmente, porque también la postura que se adopte acerca del conocimiento de las ciencias sociales influirá en la esfera de las *actitudes* de una manera menos directa pero más eficaz y deseable que la vía tradicionalmente privilegiada de exaltar la personalidad de los héroes como paradigmas para ser imitados. Propiciando una actitud científica que respete la coexistencia de distintos enfoques y la necesidad de examinar el propio discurso, se promueve en general una disposición menos dogmática y más favorable a la práctica de la tolerancia y el desarrollo del espíritu crítico.

Una afirmación general que puede postularse al cabo de estas reflexiones es que el problema de la renovación de contenidos no es sencillo y que no basta con disponer que se enseñe la historia contemporánea y que se estudie el pasado reciente para que ello pueda efectivamente ser llevado a la práctica.

Es necesario conocer el estado actual de los conocimientos de las problemáticas de la historia contemporánea y decidir cuáles son los aspectos más significativos para llevar al aula y, una vez hecho esto, decidir cómo realizar la transposición didáctica. Para resolver estas cuestiones es necesario que se lleve adelante un esfuerzo importante en la capacitación de los docentes en ejercicio. Esto se está haciendo en parte con los cursos del llamado "circuito E" que se ocupan de la actualización académica de los profesores de los profesorados. Sin embargo, en lo referido a los docentes que están al frente de los cursos donde las innovaciones deben plantearse directamente a los jóvenes, la política de capacitación es, desde 1994, errática y contradictoria.

Cuando nos ocupamos del pasado reciente (especialmente en el caso argentino) es necesario, además, discernir entre una bibliografía heterogénea proveniente mayoritariamente de aportes periodísticos o de disciplinas sociales como la ciencia política o la sociología, poco familiares para la mayoría de los maestros y profesores.

Pero una vez dicho esto habría que preguntarse si el principal obstáculo para estudiar el pasado reciente es historiográfico. Podríamos afirmar, sobre todo teniendo en cuenta las alternativas de la *Historikerstreit* que, inversamente al cuestionamiento más usual, es la elección de una perspectiva la que condiciona la elección historiográfica. Un problema central, desde el punto de vista escolar, es que quienes enseñan puedan hacer conscientemente su valoración y para ello también es necesaria una capacitación que contemple recursos económicos destinados específicamente para que estos docentes, la verdadera *carne de cañón* de la Transformación Educativa, puedan realizarla.

Ahora bien, si el problema consiste básicamente en la elección de una perspectiva, podría entenderse que estamos promoviendo una visión maniquea, pero la finalidad de estudiar nuestro pasado cercano debe ser exactamente la contraria. Tantos años estuvimos inmersos en visiones facciosas que su estudio debe servir, como dice Hilda Sabato, "...no para encontrarle un sentido, sino para recuperar su diversidad de sentidos."³⁵

A esto se refiere Jacques Le Goff, cuando afirma que el gran aporte del historiador no es sólo la reconstrucción de la memoria, sino también *la "normalización" de la memoria*. "Hablo de 'normalización' en el sentido positivo. Es necesario que la memoria no sea una memoria pervertida, deformada, manipulada. Para ser inspiradora, el requisito esencial es que sea verificada y pensada a través de la historia..."³⁶

La enseñanza de la historia reciente tiene un papel estratégico en la formación de la *conciencia histórica*, porque toda interpretación sobre los acontecimientos actuales depende de alguna representación de lo que ocurrió en el pasado, que es - en definitiva - lo que da sentido al presente. Según la clasificación de Rüsen, de los cuatro tipos de *conciencia histórica* a los que considera pueden reducirse las distintas formas de relacionar el pasado con el presente: *tradicional, ejemplar, crítica y genética*. Las dos primeras son las que están asentadas en el sentido común. Las dos últimas sólo se encuentran a medida que el nivel y la madurez intelectual son mayores y son las que deberían promoverse desde la escuela. La conciencia *crítica* permite la problematización de modos culturales y de vida actuales y la conciencia *genética* es la que posibilita transformar los modelos culturales y de vida ajenos en otros propios y aceptables.

Un ejemplo significativo para ese debate es el problema de la conciencia histórica y su relación con la investigación y con la historia escolar, tal como lo plantea el profesor Frank Stern. Los alemanes han sido precursores en esta preocupación y Stern presenta

³⁵ Sabato, Hilda. "Olvidar la memoria", en *Punto de vista* N°36, diciembre de 1989.

³⁶ "Un patriota europeo". Reportaje a Jacques Le Goff por Juan Carlos Vidal en *Radar* 30/XI/97, P. 8.

un buen caso: "A fin de representar en forma plástica el carácter problemático de la conciencia histórica alemana, me serviré de una imagen...que aparece... en los textos de historia usados en los colegios secundarios. He revisado los textos, que se publicaron en los años 50, 60, 70 y 80; y hallé en la mayor parte de ellos el mismo cuadro: judíos que, portando valijas y pequeños envoltorios, marchan por la calzada, vigilados por agentes del orden: esa foto se tomó durante La Noche de los Cristales Rotos... En la mitad de la calle aparecen solamente algunos policías. En los volúmenes que salieron a la luz varios años después, ya se ven civiles alemanes de pie en las aceras, contemplando desde un costado a los judíos y a sus guardias. Una década después se repite la escena, pero ahora completa: una masa de gente en la calle, observa a los judíos y a los policías. En esa muchedumbre, un papá con su pequeño a la espalda, y el padre señalándole a su chico lo que allí sucede. Como si se tratara de algo rayano en lo 'popular', un evento en el que participan muchas personas y no sólo de lejos sino desde bien cerca." "Sostengo", concluye Stern, "que un ejemplo tan simple puede enseñarnos algo sobre la evolución de una conciencia histórica: ¿qué pasaba por la cabeza de los autores de esos libros cuando al revisar las fotografías decidían: 'No tomemos sólo un fragmento'? Resulta muy interesante seguir este punto a lo largo de 30 años. Máxime si en su transcurso el saber histórico se amplió y la investigación sacó a la luz nuevos trabajos, ya que en resumidas cuentas las masas habían sido copartícipes de lo que sucedió en Alemania"³⁷

Por otra parte, no se debe ser ingenuo con el interés espontáneo que esta temática pueda despertar en los alumnos. La brecha generacional y las distintas formas en las que estos acontecimientos nos involucran hacen necesario un trabajo que será muchas veces duro. Un peligro latente es la vanalización del pasado a la que puede contribuir la retórica bien pensante.

¿Es posible tener éxito en este empeño? En declaraciones que podemos relacionar con este problema, José Luis Romero opinaba en 1973 que la Historia debía ir más allá de los fines justificatorios. La escuela debía enseñar a "pensar históricamente" lo que "consiste en acostumbrar a leer el revés de la trama". Para ello es necesario lograr que los adolescentes entiendan que "...la política no es más que el epifenómeno de planos más profundos de la vida histórica... Y llegar a comprender que los episodios espectaculares de la historia no pueden comprenderse sin entroncarlos en lentos y oscuros procesos subterráneos que se refieren a la vida de las sociedades, a su organización económica y a su creación cultural, es cosa a la que puede ayudar un buen

³⁷ Citado por Birmajer, Marcelo. "De la efemérides a lo efímero", en *Página 30* N°85. P. 36.

profesor sin requerir de sus discípulos un excesivo esfuerzo de abstracción. No dudo de que también se puede caer por esta vía en un simplismo escolar; pero no es un simplismo deformante, sino una forma elemental de los planteos que hoy hace la ciencia histórica" ³⁸

La importancia de persistir en la búsqueda del logro de los objetivos propuestos es innegable. Hace unos años, Umberto Eco se ocupaba de lo que debía ser centralmente el valor educativo de nuestra disciplina cuando se refería al deficiente conocimiento de la historia del siglo XX en Italia y a la ignorancia de lo que había significado para ese país el fascismo: "La espectacularización de los acontecimientos históricos recientes los entrega a un pasado mitológico, una ocasión para entretener, no un espacio para reflexionar. ¿Qué queda como alternativa? Las decenas de óptimos libros de historia producidos en estos cincuenta años. Pero es un material para un par de miles de personas, no para millones. Por lo cual, tenemos de un lado la reflexión científica (para pocos), del otro, el espectáculo (para todos). Lo que nos faltó es precisamente un espacio de reflexión no especializada..."³⁹

En nuestra opinión, la clave está en el marco epistemológico de la enseñanza y el problema no consiste simplemente en contraponer contenidos más ricos a los tradicionales o mejorar las técnicas didácticas para transmitir mejor la versión tradicional de la Historia, sino que se requiere de una reflexión sobre la historiografía y sus formas explicativas. Una lectura crítica para desarticular la visión rudimentaria y anacrónica que se ofrece del pasado atendiendo, además del conocimiento, a desarrollar el pensamiento crítico y actitudes de tolerancia y discusión racional. Esto exige también la creación de ámbitos específicos para reflexionar sobre la Historia construida, tanto sobre la mala historiografía como sobre la más sofisticada que se ofrece como alternativa y ese espacio de reflexión no especializada debiera estar en la escuela y tener, además, un lugar en la universidad.

³⁸ Romero, José Luis. Encuesta "¿Se enseña en la Argentina la historia real del país?", en *Crisis* N°8, diciembre de 1973.

³⁹ Eco, Umberto. "La historia reciente como espectáculo", en *La Nación*, febrero de 1995.